행동분석·지원연구
Journal of Behavior Analysis and Supports
2014, Vol. 1, No. 1, pp.59-81

학급차원의 긍정적 행동지원이 유아들의 친사회적 행동과 문제행동에 미치는 영향*

박은수 (선경유치원)
김은경** (단국대학교)

〈요 약〉

이 연구에서는 학급차원의 긍정적 행동지원이 학급 전체 유아들의 이야기나누기, 자유선택활동, 구강청결 시간의 문제행동과 친사회적 행동에 미치는 영향을 알아보았다. 연구 대상은 일반 유치원의 만5세 학급 전체 구성원인 일반 유아 20명이었다. 학급차원의 긍정적 행동지원으로 학급 약속 선정, 학급 약속 교수 및 게시, 기대행동에 대한 지도와 환경의 구조화가 이루어졌다. 학급 구성원 전체를 대상으로 친사회적 행동과 문제행동에 대한 사전검사와 사후검사를 실시하여 학급차원의 긍정적 행동지원의 효과를 알아보았다. 연구 결과, 학급 전체 유아들의 문제행동이 긍정적 행동지원을 적용한 모든 상황에서 감소되었고 친사회적 행동은 증가되었다. 이는 유치원 상황에서의 학급차원의 긍정적 행동지원이 유아들의 친사회적 행동 향상과 문제행동 감소에 긍정적인 효과가 있음을 시사하는 것이다.

〈주제어〉 학급차원의 긍정적 행동지원, 친사회적 행동, 문제행동, 보편적 중재

* 이 연구는 제1저자의 석사학위 논문 일부를 요약 및 수정한 것임.

** 교신저자(eun67@dankook.ac.kr)

Ⅰ. 연구 목적 및 필요성

유아기는 또래와의 상호작용을 통해 인간관계에 내재해 있는 친밀감과 갈등을 경험하고 또래 문화 내에서 중요한 사회적 기술을 배우는 중요한 시기이다(정계숙, 황영미, 1999). 유아들은 유아교육 환경에서 기대하는 행동이 아닌 교사의 지시에 대한 비순응, 자리이탈, 수업방해, 그리고 또래 유아에 대한 배척행동을 보일 수 있다. 이런 유아들의 문제행동들은 자기 자신뿐만 아니라 또래 유아들에게 부정적인 영향을 미칠 수 있으며, 유아기에 학습해야 하는 부분을 지나치게 되는 경우가 많다. 유아기의 문제행동들은 학령기까지 지속되거나, 성인기까지 그 문제가 지속되기도 한다(강지현, 2009). 그러나 유아기에 보이는 대부분의 문제행동은 아직 고착화되지 않은 경우가 많고, 유아기의 발달 단계에 따라 문제행동이 쉽게 변화될 수 있는 최적의 시기이므로 유아기에서의 조기 중재는 매우 중요하다고 할 수 있다(이수정, 2008; Powell, Dunlap, & Fox, 2006).

유아를 위한 행동 중재는 문제행동이 발생하는 환경을 수정하여 문제행동이 발생하기 이전에 적극적으로 예방하는 전략이 필요하며, 반드시 예방적인 성격이 강조되어야 한다. 또한 중재의 시기가 빠를수록 보다 많은 긍정적 성과를 가져올 수 있으므로(Koegel, 2000), 유아 대상의 행동 중재는 조기발견과 적절한 지원이 가능한 연계적이고 포괄적인 절차를 포함하고 있어야 한다(이수정, 2008). 학생의 문제행동에 초점을 맞추어서 문제를 찾아내고 소거시키거나 감소시키는 전통적 방식은 교사들이 쉽게 쓸 수 있다는 장점이 있다. 하지만 이 접근은 아동이 속한 생태학적 맥락에서의 직접적인 상호작용을 하는 미시체계에 해당하는 사회 및 물리적 환경의 영향을 간과하고 아동이 보이는 문제행동에만 집중하여 처방적 접근 중심으로 이루어졌기에 중재효과의 유지 및 일반화에 한계를 갖는 경우가 많다(김미선, 2008).

영·유아 및 학령기 아동의 문제행동 중재와 관련하여 최근에는, 이전의 행동수정 전략에서 강조되었던 문제행동에 대한 반응적 대처방법(reactive approaches)보다는 다양한 환경적 요인을 변화시켜 문제의 발생을 예방하고 아동이 능동적으로 환경에 영향을 줄 수 있는 예방적인(proactive approaches) 접근방법이 강조되고 있다(이인숙, 조광순, 2005; Harrow, Fox, Dunlap, & Kincaid, 2000; Scheuermann & Hall, 2009). 이러한 예방적 접근을 강조하는 것이 긍정적 행동지원(Positive Behavior Support, PBS)이다.

긍정적 행동지원의 가장 중요한 목표는 단기간에 문제행동을 감소시키는 것이 아니라 개인의 전반적인 삶의 질에 영향을 미칠 수 있도록 장기간에 걸쳐 지속되는 변화를 만들어 내는 것이다. 긍정적 행동지원은 학생에게 문제행동을 대체할 수 있는 기술을 가르치고 문제행동에 기여하는 환경을 변화시키는 교육적이며 대상을 존중하는 중재라는 특성을 지닌다(Bambara & Kern, 2005). 또한 긍정적 행동지원은 개별 아동 뿐 아니라 학교 및 학급에 대한 예방적 접근으로서 보편적 중재를 강조한다(이미애, 한성희, 이규옥, 2007; 이제화, 2008; 조광순, 이인숙, 2005;

Fox, Dunlap, & Powell, 2002). 보편적 중재는 심각한 문제 행동을 보이는 아동에 대한 개별적 지원의 수준에서 모든 아동을 대상으로 하는 예방의 차원에서의 지원으로 확대되는 것을 의미한다(이제화, 2010; Benedict, Horner, & Squires, 2007; Lassen, Steele, & Sailor, 2006). 또한 이는 문제를 지닌 학생에 대해서는 자연스러운 맥락 안에서의 체계적인 지원이 이루어지고, 직접적인 지원이 필요하지 않은 학생들에게도 긍정적인 영향을 줄 수 있는 예방적 차원에서의 실행이 이루어지는 것이다(김미선, 송준만, 2004; 김영란, 2009). 학교 및 학급 구성원 전체를 대상으로 긍정적 행동지원을 제공하는 보편적 차원의 긍정적 행동지원 전략은 대상 아동들의 행동에 긍정적인 변화를 가져왔다(김미선, 박지연, 2005; 김정선, 여광응, 2005; 이인숙, 2007; 이제화, 2010). 보편적 차원의 긍정적 행동지원을 통해 유아들의 공격행동, 자해행동, 규칙위반 행동, 부정적 상호작용 등의 문제행동이 감소하고, 활동참여행동, 과제수행 행동 등이 증가하는 효과가 있음을 알 수 있다.

유아기는 문제행동이 고착화되기 이전이고 조기의 개입이 보다 긍정적인 성과를 가져올 수 있기에 유아기가 긍정적 행동지원을 통해 문제행동을 중재하고 예방해야 할 최적의 시기라 할 수 있다(이수정, 2008; 이제화, 2010; Powell, Dunlap, & Fox, 2006). 유치원이라는 환경에서의 긍정적 행동지원은 유아들이 처음 시작하는 또래관계와 공동체생활에서 나타나는 문제행동에 대해 처벌적인 접근이 아닌 바람직한 행동을 교수하고 긍정적 행동지원을 통해 앞으로 유아가 접하게 되는 다양한 사회에서의 긍정적인 삶의 방향으로 나아갈 수 있는 기초를 제공할 수 있다(Dunlap & Fox, 2009). 긍정적 행동지원이 예방을 위한 연계적 체계를 가지고 있으며, 유아의 삶의 질 향상을 위한 포괄적 지원 체계라는 점에서 문제행동 중재를 위한 최적의 시기인 유아교육 환경에서의 긍정적 행동지원이 이루어져야 한다(이수정, 2008; Dunlap & Fox, 2009).

학급차원의 긍정적 행동 중재는 문제가 있는 한 명의 유아보다는 모든 아동들을 대상으로 적용하여 문제행동을 유발시키는 새로운 요인, 또는 상황을 감소시키는 데 초점을 두기 때문에 긍정적 교수환경을 조성 할 수 있고, 이를 통해 여러 아동의 문제를 예방하는 데 도움이 된다(조광순, 이인숙, 2005). 학급의 모든 유아들을 대상으로 지원하는 학급차원의 긍정적 행동지원을 통해 학급내의 문제행동을 보이는 아동에게 효과를 보일 뿐 아니라(김미선, 박지연, 2005; 김미선, 송준만, 2006), 이와 같은 보편적 지원은 문제를 일으킬 수 있는 가능성을 지닌 아동들에게 가장 효과적인 지원이 되며, 동시에 심각한 문제를 지닌 아동들의 문제행동도 해결 될 수 있다(김미선, 박지연, 2005; Turnbull et al., 2002).

많은 선행 연구들을 통해 긍정적 행동지원이 문제행동에 효과가 있었음을 밝혔음에도 불구하고 학급차원의 긍정적 행동지원을 실행한 연구는 많지 않다(이수정, 2008). 특히 학령기 이전 유아들을 대상으로 긍정적 행동지원을 실시한 연구는 상대적으로 부족하다(이미애 등, 2007; 이제화, 2010).

따라서 이 연구에서는 학급 내 모든 아동들의 최소 강도의 행동을 다루기 위해서 학급차원

의 긍정적인 지원을 제공하는 것에서부터 더욱 제한된 수의 아동의 최대 강도의 행동을 다루기 위해서 모든 지원을 제공하는 학급차원의 긍정적 행동지원(김미선, 박지연, 2005)이 학급 구성원의 행동 변화에 미치는 영향을 알아봄으로써 유아교육 환경에서의 긍정적 행동지원이 갖는 중요성을 강조하며, 긍정적 행동지원이 일반 유치원의 유아들에게도 바람직한 영향을 줄 수 있다는 것을 조명하는 데 그 의의를 둔다.

이 연구의 목적에 따른 연구문제는 다음과 같다.

첫째, 학급차원의 긍정적 행동지원이 학급전체 유아의 문제행동에 어떠한 영향을 미치는가?

둘째, 학급차원의 긍정적 행동지원이 학급전체 유아의 친사회적 행동에 어떠한 영향을 미치는가?

Ⅱ. 연구 방법

1. 연구대상

이 연구의 대상은 수원에 위치한 S유치원의 만5세 동일연령으로 학급 전체 20명의 일반유아로 구성된 한 학급이었다. 연구 대상 학급의 선정 기준은 다음과 같다.

첫째, 이전 연령에서 문제행동을 많이 보인다고 평가되었던 유아들 다수가 한 학급으로 편성된 학급

둘째, 학급 운영에 있어 다소 어려움이 예상되는 학급

셋째, 담임 교사가 연구에의 참여를 희망한 학급

위의 기준으로 선정된 학급의 현황과 일과 및 특성은 <표 1>과 같다.

〈표 1〉 학급의 현황과 일과 및 환경

유아현황	만5세 남아	만5세 여아	총 20 명
	9	11	
교사현황	유아교육 전공, 경력 8년, 만 5세아 경력 5년		
하루일과	· 8: 30 ~ 9: 30 도보 및 차량을 이용한 원아들의 등원 및 자유선택활동(Ⅰ) · 9: 30 ~ 9: 40 자리 정리 및 출석 확인 · 9: 40 ~ 10: 00 인사 및 하루 일과에 대한 간단한 소개, 오전 간식 · 10: 00 ~ 10: 40 소그룹 활동(영어 / 과학 실험, 작업) · 10: 40 ~ 10: 50 휴식(화장실 다녀오기 / 물마시기) · 10: 50 ~ 11: 10 대그룹 활동(이야기나누기) · 11: 10 ~ 11: 40 개별활동(이야기나누기의 연장) · 11: 40 ~ 11: 50 휴식(화장실 다녀오기, 물마시기)		

(계속)

	· 11: 50 ~ 12: 00 정리 및 중식 준비 · 12: 00 ~ 13: 00 중식지도 · 13: 00 ~ 13: 50 자유선택활동(Ⅱ) · 13: 50 ~ 14: 00 정리 및 휴식 · 14: 00 ~ 14: 30 대그룹활동(바깥놀이, 작업, 새노래 등..) · 14: 30 ~ 14: 40 안전교육 · 14: 40 ~ 14: 50 동화듣기 · 14: 50 ~ 15: 00 귀가 준비 및 귀가
환경특성	· 유치원 교육과정을 프로젝트 접근방식으로 진행을 하며, 교실은 언어, 도서, 쌓기, 조작, 수 · 과학, 역할, 조형, 바느질, 컴퓨터영역으로 구분되어 유아들이 스스로 놀이를 선택하여 놀이한다. · 교실 크기는 42.9㎡ 로 1인당 2.25㎡ 이며, 아이들의 인원에 비해 조금 좁은 편이다.

2. 연구 설계

이 연구에서는 사전-사후 검사 단일집단 설계를 적용하여 학급차원 긍정적 행동지원이 유아들의 친사회적 행동과 문제행동에 미치는 효과를 알아보았다. 대상 학급의 문제행동에 대한 기능평가를 통해 학급 전체의 문제행동의 기능을 파악하여 이에 따른 중재 계획을 하고 이를 적용하여 학급차원 긍정적 행동지원 시행 전과 후에 수행의 차이를 알아보았다.

3. 연구 도구

1) 친사회적 행동 평가 척도

유아의 친사회적 행동 평가 척도(Prosocial Behavior Scale for Young Children, PBSYC)는 김영옥(2003)이 만 4~5세의 일반유아를 대상으로 친사회적 행동을 평가하기 위해 개발한 척도이다. 이 척도는 친사회적 행동의 요인으로 지도성, 도움주기, 의사소통, 주도적 배려, 접근시도, 나누기, 감정 이입 및 조절이라는 일곱 개 요인 구조로 이루어져 있다. 척도는 총 42문항으로 구성되어 있으며 전체 신뢰도 계수는 .86이다.

2) A-B-C 관찰기록

학급 유아들의 행동에 대한 정보를 수집하기 위해 행동 발생의 자극과 결과를 기록하는 A-B-C 관찰 기록지를 사용하였으며, 분석은 캠코더 촬영화면을 재생하여 보면서 이루어졌다.

3) 행동발생기록

대상 학급의 문제 상황에 대하여 문제 행동의 발생 빈도를 측정하였다. 문제 행동은 <표 6>에 제시된 바와 같이 조작적 정의를 하여 이에 대한 발생 빈도를 관찰 기록하였다. 사전 검사는 중재 시작 전 문제 상황으로 선정된 3가지의 상황에 대하여 10분씩 3회기 관찰하여 행동의 발생 빈도를 측정하였다. 사후 검사는 중재 종료 후 문제 상황에 대하여 10분씩 3회기 동안 관찰하여 행동 발생의 빈도를 측정하였다.

4. 연구절차

이 연구의 구체적인 연구 절차와 내용은 <표 2>와 같다.

〈표 2〉 연구절차

절차	연구내용
긍정적 행동지원 팀 구성 및 교육	· 팀 구성 - 연구자, 담임교사, 협력교사 · 효율적인 긍정적 행동지원을 위한 팀 구성원 교육
대상 학급의 문제행동에 대한 기능평가	· 학급 내 문제 행동 상황선정 · 학급 내 문제행동에 대한 기능 평가
긍정적 행동지원 계획 수립 및 팀 교육	· 기능평가를 통한 긍정적 행동지원 계획 수립 · 행동지원 계획에 대한 팀 교육
학급 전체 유아의 사전 검사	· 1주간 3회기로 상황 간 행동 발생 기록 · 친사회적 행동 평가
학급 차원의 긍정적 행동지원 실시	· 학급 내 상황에 따라 행동지원 실시 · 중다요소 지원 실시
학급 전체에 대한 사후 검사	· 연속 3회기 상황 간 행동발생 기록 · 친사회적 행동 평가

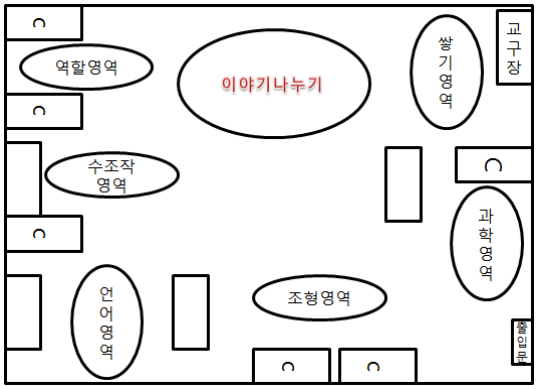
1) 연구기간

이 연구는 2월 18일부터 5월 20일까지 진행되었다. 학급차원의 긍정적 행동지원의 대상이 된 학급은 담임교사의 요청에 의해 선정이 되었다. 학급 구성원이 3월 3일 새롭게 편성되므로 새 학기가 시작되기 전인 2월 18일부터 3월 2일까지 긍정적 행동지원 팀을 구성하였다. 학급차원의 긍정적 행동지원의 대상이 되는 학급의 상황과 문제행동에 대한 기능평가가 3월 3일부터 3월 13일까지 이루어졌으며, 3월 14일부터 3월 31일까지는 학급차원의 긍정적 행동지원 대상 학급을 대상으로 중재 전 3회기의 관찰을 통한 문제행동과 친사회적 행동에 대한 사전 검사가 이

루어졌다. 긍정적 행동지원 전략은 4월 1일부터 5월 6일까지 실시되었으며, 5월 9일부터 13일까지 학급 전체 유아의 문제행동과 친사회적 행동에 대한 사후 검사를 실시하여 행동의 변화를 알아보았다.

2) 연구 장소

학급차원의 긍정적 행동지원은 일반 유치원의 만5세 학급 교실에서 이루어졌다. 이 학급은 만5세의 동일 연령의 또래 20명으로 구성되어 있으며, 교실은 이야기나누기, 조형, 과학, 언어(도서), 수·조작, 쌓기, 역할영역으로 구분되어 있다. 화장실은 교실 밖에 위치하며, 같은 층에 있는 다른 학급 2반과 함께 사용한다. 교실의 물리적 환경 구성은 <그림 1>과 같다.



〈그림 1〉 교실 물리적 환경 구성도

3) 중재절차

(1) 긍정적 행동지원팀 구성 및 교육

긍정적 행동지원팀은 연구의 대상이 되는 학급을 중심으로 구성되었다. 학급 담임교사(1명), 협력교사(5명), 유치원 원감(1명)이 팀의 구성원이며 각자의 역할은 <표 3>과 같다.

〈표 3〉 긍정적 행동지원을 위한 팀의 구성과 역할

팀 구성원	역 할
학급 담임교사	· 관찰, 기능평가, 학급중재의 실행 · 학급 및 개별 중재 실행 및 모니터와 평가
협력교사	· 지원업무 및 연구자 지원 및 협조
원감(연구자)	· 긍정적 행동지원 팀의 리더, 관찰, 기능평가, 중재 모니터 및 평가 · 전반적인 실행 수행, 개별중재 실행 및 모니터와 평가

행동지원팀의 효율적 지원이 이루어 질 수 있도록 긍정적 행동지원팀 구성원에 대한 교육을 실시하였다. 팀 구성원의 교육은 김미선, 박지연(2005)의 연구와 이제화(2010)의 연구를 참고하여 <표 4>와 같이 3회 실시하였다.

〈표 4〉 행동지원팀 교육

회기	주제	내용
1회기	긍정적 행동지원에 대한 이해와 연구 일정	· 긍정적 행동지원에 대한 기본 원리와 목표 · 학급차원의 긍정적 행동지원에 대한 이해 · 연구의 일정
2회기	기능평가	· 문제행동에 대한 정의 · 문제행동의 기능 평가 · 정보수집 방법 소개 · 가설 수립
3회기	긍정적 행동지원 실행	· 긍정적 행동지원 계획 · 긍정적 행동지원의 실행

(2) 학급차원의 긍정적 행동지원을 위한 중재 상황

실험상황은 새 학기가 시작되면서 학급 담임이 유아들을 교육하는데 있어 유아들이 보이는 문제행동으로 인해 어려움을 호소하는 학급상황을 선정하고, 담임교사와 함께 연구자가 학급 일과를 관찰하여 문제행동을 선정하였다. 선정된 상황 및 특성은 <표 5>와 같다.

〈표 5〉 지원대상으로 선정된 학급의 상황 특성

상황	특성
이야기나누기	· 대집단활동으로 매일 20분 정도의 시간을 학급 전체의 유아가 모두 모여 하나의 주제에 대한 이야기를 나누는 시간이다. · 유아들은 정해진 자리(바닥자리, 의자)에 앉게 되며, 교사는 아이를 마주보고 유아들이 앉은 의자와 같은 높이의 의자에 앉는다. · 다른 유아가 이야기를 할 때 이야기 끼어들기를 하거나 방해되는 소리를 내거나 몸을 이리저리 움직이며 이야기 활동을 방해하기도 한다.
자유선택활동	· 개별활동으로 유아들은 등원하여 자기가 하루 동안 놀이 할 영역을 선택하고, 실천하며, 귀가 전 평가한다. · 교사의 개입이 많지 않은 상황이며, 놀이 중 유아들의 갈등이 발생하는 시간이다. · 친구들의 놀이를 방해하거나 혼자서 노는 유아들이 있다.
구강청결시간	· 매일 유치원에서 중식지도를 하게 되는데, 식사 후 유아들은 소독기에서 스스로 칫솔과 치약을 지참하여 세면대에서 양치질을 한다. 양치질의 습관은 이전 연령에서 잘 형성되어 있으나, 대부분의 유아들이 칫솔을 청결히 관리하는 것에 소홀히 하는 경우가 많아 담임교사가 매일 귀가 후 확인하고 있는 상황이다.

(3) 학급차원의 문제행동에 대한 기능평가

기능평가(functional assessment)란 특정행동을 신뢰할 수 있게 예언하고, 그 행동을 지속시키는 환경 내의 사건을 정의하기 위해 이루어지는 일련의 활동과정, 즉 행동의 인과관계를 밝히는 과정을 말한다(정대영, 2009). 기능평가는 긍정적 행동지원 절차의 중요한 단계이다. 행동지원 계획은 왜 문제행동을 하는지를 설명하는 정보를 근거로 세워질 때 가장 효과적이다(Bambara & Kern, 2010). 문제행동이 가지는 기능은 매우 다양하지만 관심 끌기, 원하는 것을 획득하기, 싫은 것에 대한 회피, 감각의 조절, 습관적인 행동(놀이나 오락)으로 요약할 수 있다(김미선, 2008).

대상 학급의 문제행동에 대한 기능평가를 위해 대상학급의 일과를 관찰하였으며, 이를 바탕으로 하여 학급차원의 긍정적 행동지원을 위한 문제상황과 유아들의 문제 행동을 선정하고 그에 따른 문제행동에 대하여 내린 조작적 정의는 <표 6>과 같다.

문제행동이 선정되고 담임교사의 일화관찰과 A-B-C 관찰기록을 이용하여 문제행동에 대한 기능평가를 실시하였으며 내용은 <표 7>과 같다.

〈표 6〉 상황에 따른 문제행동에 대한 조작적 정의

상황에 따른 문제행동		조작적 정의
이야기 나누기	다른 사람 이야기 할 때 손들기	다른 사람이 이야기를 할 때 손을 들며 자신이 이야기 하려고 한다.
	소리내기	다른 이야기를 할 때 이야기에 방해가 되는 소리를 낸다.
	몸을 이리저리 움직이기	다른 사람이 이야기를 할 때 옆 사람에게 부딪칠 정도로 몸을 움직인다.
자유 선택 활동	혼자서만 놀기	자유선택활동 시간에 혼자서 하나의 놀이만 하고 다른 유아들과는 놀이를 하지 않는다.
	친구놀이 방해하기	다른 친구가 놀이하는 데 집중하지 못하게 큰소리를 지르거나 교구를 던지거나, 놀이감을 뺏어간다.
	놀이이름표를 사이에 끼우기	놀이 영역에 인원 제한을 넘겨 자리가 없을 때 친구들 이름표 사이에 끼워 넣는다.
구강 청결 시간	칫솔을 깨물기	칫솔을 입에 넣고 깨문다.
	칫솔에 치약 남기기	양치질 후 칫솔을 깨끗이 헹구지 않아 칫솔에 치약이 남아 있다.
	양치컵에 치약자국 남기기	양치질 후 양치컵을 깨끗이 헹구지 않아 양치컵에 치약자국이 있다.

〈표 7〉 학급의 문제행동에 대한 기능평가

문제상황	이야기나누기	자유선택활동	구강청결시간
문제행동	· 다른 사람 이야기 할 때 손 들기 · 몸을 이리저리 움직임 · 수업을 방해하는 소리내기	· 혼자서만 놀이하기 · 친구놀이 방해하기 · 이름표 사이에 끼우기	· 칫솔을 깨물기 · 칫솔에 치약 남기기 · 양치컵에 치약자국 남기기
문제행동 발생	· 이야기나누기 시간이 길어짐. · 자신도 아는 내용일 때 · 주변이 소란스러울 때 · 다른 아동이 문제행동을 했을 때 교사가 반응 하지 않을 때	· 놀이에 늦게 참여함. · 친구와 무리지어 놀이함. · 시간제한이 있음을 모를 때 · 새로운 놀이감 소개했을 때 · 친구가 놀이에 열중하여 자기의 이야기를 듣지 못할 때	· 빨리 끝내려고 할 때 · 순서를 기다릴 때 · 세면대에서 이미 양치질을 시작한 친구들 인원을 확인하지 않았을 때 · 칫솔에 거품이 많이 묻어 있을 때
문제행동 무발생	· 이야기나누기 시간이 짧을 때 · 수업에 참여할 때 · 수업자료가 많을 때 특히 시청각 자료일 때 · 다른 친구의 이야기를 바르게 듣고 있는 유아를 교사가 칭찬 할 때	· 담임교사가 다양한 활동을 권유할 때 · 담임교사가 함께 놀이해 줄 때 · 놀이시간을 충분히 주었을 때	· 옆 친구가 양치질 후 컵을 닦는 모습을 보았을 때 · 세면대에 아무도 없을 때 · 화장실에 다른 교사가 있을 때
문제행동의 기능	· 참여하지 못하거나 수업시간이 길어져 지루해지는 수업으로부터 회피하기 위해 문제행동이 나타난다. · 이야기를 말 할 기회를 획득하기 위해 문제행동을 보인다.	· 재미있는 놀이감을 먼저 획득하기 위해 문제행동이 일어난다. · 친구의 관심을 획득하기 위하여 문제행동이 발생한다.	· 칫솔에 묻어있는 거품이 더러워 칫솔을 문질러 닦아야 하는 상황을 회피하기 위하여 문제행동이 나타난다. · 양치질을 마치고 놀이에 빨리 참여하고 싶어(획득) 문제행동이 발생한다.
가설	· 유아들의 흥미를 많이 유발할 수 있는 수업자료를 활용한다면 문제행동은 감소할 것이다. · 이야기 말하기 순서를 사전에 정해서 유아들 사진으로 순서판을 제시하여 자신이 언제 이야기를 할 수 있는지를 알면 문제행동이 감소할 것이다. · 다른 친구가 말하고 있을 때 바르게 듣는 것을 칭찬해주면 문제행동이 감소할 것이다.	· 놀이를 사전에 스스로 계획할 수 있고, 정리할 시간을 미리 알려준다면 문제행동은 감소할 것이다. · 놀이규칙에 대한 약속을 놀이 시작 전에 상기시켜준다면(사전교정) 문제행동은 감소할 것이다.	· 칫솔에 남아있는 치약을 깨끗하게 제거하지 않으면 깨끗한 이닦기를 할 수 없다는 것을 알게 된다면 문제행동은 감소할 것이다. · 양치질 후에 칫솔과 양치컵을 씻는 사진 자료를 세면대 거울 앞에 두면 칫솔에 치약을 남기거나 양치컵에 치약자국을 남기는 행동은 감소할 것이다.

(4) 학급차원의 긍정적 행동지원의 계획

학급차원의 긍정적 행동지원을 위해 선정된 문제상황에서의 문제행동에 대한 학급차원의 긍정적 행동지원은 다요소 중재전략을 계획하였다. 학급차원의 긍정적 행동지원 계획은 <표 8>과 같다.

〈표 8〉 학급차원의 긍정적 행동지원 계획

학급 약속 선정	유아들이 기억하기 쉬운 형태로 학급차원의 기대행동 3~5개를 정하여 학급 내 게시
학급 약속에 대한 교수	유아들의 수준에 적합하도록 약속을 지키는 기대행동과 약속을 지키지 않는 문제행동에 대해 구체적이고 체계적으로 직접 교수
학급 약속 게시	유아들과 함께 정한 약속은 유아들이 쉽게 볼 수 있는 곳에 게시
학급차원의 기대행동 수행에 대한 격려 및 사전 교정	개별 - 기대행동의 수행에 대한 즉각적인 보상(칭찬과 강화물 제공)을 통해 기대행동 수행에 긍정적 피드백 제공
	기대행동을 수행한 경우 선호 활동을 우선적으로 할 수 있는 우선권 부여
	활동 시작 전 교사와 함께 규칙을 읽어보며 회상
학급 환경의 구조화	문제행동에 따라 학급의 물리적 환경의 변화, 일과 시간의 변화, 교수 방법을 조정

(5) 대상 학급의 전체 유아에 대한 사전검사

학급차원의 긍정적 행동지원이 유아의 문제행동 변화에 미치는 영향을 알아보기 위해 중재가 시작되기 전 학급차원의 긍정적 행동지원을 위해 선정된 이야기나누기, 자유선택활동, 구강청결 상황에서 자료를 수집하였다. 문제행동 발생에 관한 사전 검사는 3회기 동안 2명의 관찰자가 직접 관찰과 영상 녹음 내용을 확인하여 관찰자간 신뢰도를 높였다. 유아의 친사회적 행동 평가는 유아들과 긍정적인 라포(rapport)가 형성된 담임교사가 학급 유아 개개인에 대해 직접 시행하였다.

(6) 학급 긍정적 행동지원의 실행(중재)

학급차원의 중재는 문제상황으로 선정된 이야기나누기, 자유선택활동, 구강청결시간에 대해 학급 전체 유아들이 함께 약속을 선정하고, 그 약속에 대한 담임교사의 교수, 기대행동 수행에 대한 격려, 학급환경 중재로 실행하였다.

① 학급 규칙 선정

학급의 유아가 모두 참여하여 이야기나누기를 통해 학급 약속을 선정하고 규칙 수행의 바른

예인 약속을 지키는 기대행동과 규칙수행의 바르지 않은 예인 약속을 지키지 않는 문제행동에 대해 구체적이고 간결하고 쉬운 문장으로 서술하였다. 선정된 학급 약속과 기대행동은 <표 9>와 같다.

〈표 9〉 학급 약속 및 기대행동

상황	약속	약속을 지키는 행동(기대행동)
이야기나누기	다른 친구의 이야기를 들어요.	· 다른 사람이 이야기 할 때 주의 깊게 듣기 · 이야기 순서 기다리기 · 바른 자세로 듣기
자유선택 활동	친구와 사이좋게 신나게 놀아요.	· 교구놀이 규칙 지켜 놀이하기 · 교실에 있는 놀이를 모두 해보기 · 놀이 이름표 제자리에 붙이기
구강 청결 시간	깨끗한 치아를 만들어요.	· 3분 동안 천천히 이닦기 · 양치질 순서 기다리기 · 양치질 도구(칫솔과 양치컵) 깨끗이 헹구기

② 학급 약속에 대한 교수

선정된 학급 약속을 지키기 위한 기대행동과 문제행동에 대해 담임교사는 이야기나누기 시간을 통해 약속을 지키는 기대행동과 약속을 지키지 않는 문제행동에 대해 교수하였다. 기대행동의 바른 예를 시범을 보여주고 유아들이 따라 해보게 하고 혼자서 해보게 하는 직접 교수를 통해 기대행동을 지도하였다. 또한 유아들은 약속을 왜 지켜야하는지, 약속을 지키지 않았을 경우 일어나는 일은 무엇인지를 토의하여 약속을 잘 지켰을 경우의 강화방법과 약속을 위반하였을 때의 후속 조치를 함께 정하였다.

③ 학급 약속 게시

함께 정한 약속과 기대 행동을 글과 사진으로 유아들의 눈높이에 맞추어 교실과 화장실에 게시하여 유아들이 수시로 내용을 확인할 수 있도록 하였다.

④ 기대행동 수행에 대한 격려

유아들이 함께 선정한 약속을 잘 수행하였을 경우 즉각적인 칭찬을 통해 강화하였으며, 칭찬 스티커를 제공하여 [칭찬 나무]에 붙이도록 하였다. [칭찬 나무]의 스티커를 연속 3개를 붙인 유아는 다음 활동에 있어 우선권을 부여받도록 하여 약속 이행에 대한 격려를 하였다. 또한 활동 시작 전 유아들과 함께 학급 내에 게시된 약속을 함께 읽어보는 시간을 통해 약속을 준수할

수 있도록 하였다.

⑤ 학급 환경의 구조화

문제행동이 발생하는 상황에 대해 학급 환경을 구조화하여 유아의 긍정적인 행동을 지원하였다. 그 내용은 <표 10>과 같다.

〈표 10〉 학급 환경의 구조화

상황	이야기나누기	자유선택활동	구강청결시간
수정	· 옆 친구와의 간격을 지금보다 넓혀주고, 앞뒤 간격도 부딪치지 않도록 조정 · 이야기 나누기 시작 전에 화장실에 다녀오게 함. · 시각적인 교수자료를 활용 · 규칙 준수 행동의 사진 및 글을 게시 · 규칙 준수 아동에게 선택활동에 대한 우선권 부여	· 놀이계획표를 제작 · 놀이 시작 전 정리예정시간을 알려주어 유아 스스로 시간을 활용할 수 있도록 함. · 규칙 준수 행동에 대한 칭찬 비율 증가 · 교구놀이 방법을 유아들이 알기 쉽도록 시각적 그림판을 제작하여 부착	· 양치질 후 청결 상태 검사하여 즉각적인 보상물 제공 · 세면대에 타이머(모래시계)를 부착하여 양치질 시간을 스스로 체크하도록 함.

(7) 대상 학급의 전체 유아에 대한 사후검사

학급 유아들의 문제행동에 대한 학급차원의 긍정적 행동지원의 효과를 알아보기 위해 행동발생에 대한 총 3회에 걸쳐서 사후검사와 유아의 친사회적 행동 평가에 대한 사후검사를 실시하였다.

5. 자료의 분석

학급 전체 유아의 문제행동에 대한 행동발생 빈도를 체크하여 그 빈도를 사전 · 사후 검사하여 그 변화를 시각적으로 제시하였다. 학급 전체 유아에게 긍정적 행동지원이 미치는 영향을 알아보고자 실시하는 친사회적 평정척도는 중재 전과 후에 실시하였다. 학급대상 유아 1인당 5~10분 관찰을 통해 체크 한 후 평균과 표준편차를 산출하며, 두 점수 간 차이가 유의미한지를 알아보기 위해 t검증을 실시하였다.

6. 관찰자 훈련 및 관찰자간 신뢰도

이 연구의 제1연구자가 관찰자료를 수집하였고, 수집된 자료의 신뢰도 확인을 위해 제2관찰자로 하여금 동일한 관찰자료를 분석하도록 하여 관찰자간 신뢰도를 산출하였다. 제2관찰자는 일반 유치원 경력 8년차의 유치원 교사였다. 두 관찰자는 문제행동에 대한 조작적 정의를 숙지한 후에 관찰기간 동안 촬영한 영상을 시청하면서 각각의 관찰 내용을 기록하였다. 사전 활동을 통해 관찰자간 일치도가 2회 연속 90%에 이를 때까지 훈련을 계속하였다.

1) 학급 전체 유아의 문제행동 발생 빈도에 대한 신뢰도

학급 전체 유아의 문제행동 발생 빈도는 사건 기록법으로 측정하였으며, 관찰자간 신뢰도는 캠코더 촬영한 내용을 두 관찰자가 독립적으로 기록한 내용 중 무작위로 전체 회기의 50%(전체 6회기 중 3회 측정)를 선정하여 두 관찰자가 기록한 것 중에서 작은 수를 큰 수로 나눈 후 백분율(발생빈도가 작은 수/발생빈도가 큰 수 × 100)로 나타냈다. 학급 전체 유아의 문제행동 발생 빈도에 대한 관찰자간 신뢰도는 평균 89.4%(범위 81.3%-94%)로 나타났다.

2) 학급 전체 유아의 친사회적 평정척도에 대한 신뢰도

학급 전체 유아의 친사회적 평정척도에 대한 신뢰도는 채점 방법에 대해 지도를 받고 친사회적 평정 척도에 대한 내용을 충분히 숙지한 두 명의 관찰자가 각각 독립적으로 체크하고 전체 유아의 25%(전체 20명으로 사전검사 5명, 사후검사 5명)에 해당하는 부분을 무작위로 선정하여 관찰자의 체크가 일치한 문항수를 전체 문항 수로 나눈 후 백분율(체크가 일치한 문항 수/전체 문항 수 × 100)로 나타냈다. 그 결과 학급 전체 유아의 친사회적 평정척도에 대한 신뢰도는 평균 86.4%(범위 81%-92.9%)로 나타났다.

7. 중재 충실도

연구에서 계획한 중재를 얼마만큼 충실하게 실행하였는지를 알아보기 위해 중재 충실도 질문지를 제작하여 이를 측정하였다. 중재 충실도 질문지는 문항별로 5점 척도로 구성되었다. 총 중재 회기 중 30% 이상에 해당하는 회기를 무작위로 선정하여 중재 충실도 문항별로 질문지에 체크하였다. 중재 충실도는 표시된 척도의 합을 전체 척도의 합으로 나눈 후 백분율(표시된 척도의 합/전체척도의 합× 100)로 나타냈다. 학급차원의 긍정적 행동지원의 중재 충실도는 96.7%로 나타났다.

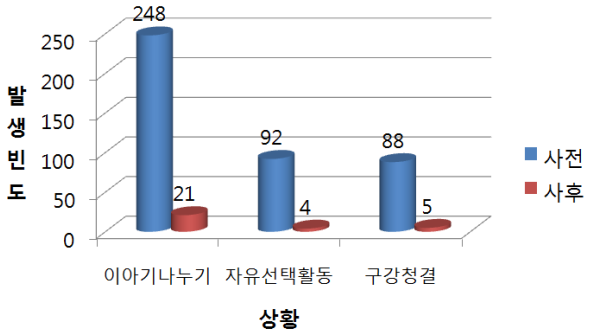
8. 사회적 타당도

사회적 타당도는 중재 목표의 중요성, 중재 절차의 적절성, 중재 결과의 중요성을 내용으로 하여 구성되었다. 학급의 담임과 협력교사를 대상으로 사회적 타당도 질문지에 체크하도록 하였다. 사회적 타당도 질문지는 5점 척도로 이루어졌다. 표시된 척도의 합을 전체 척도의 합으로 나눈 후 백분율(표시된 척도의 합/전체척도의 합× 100)로 나타낸 사회적 타당도는 94%였다.

Ⅲ. 연구 결과

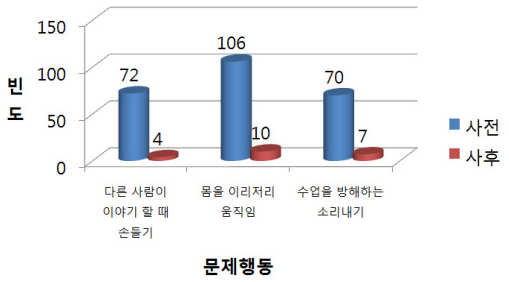
1. 문제행동의 변화

학급차원의 긍정적 행동지원을 통한 학급 전체 유아의 사전, 사후 행동발생 변화가 <그림 2>에 제시되어 있다. <그림 2>에서 보는 바와 같이 유아들의 문제행동은 사후검사에서 급격히 감소되었다. 상황별로 살펴보면 문제행동은 이야기나누기 시간에서는 사전 248회에서 사후 21회(91.5% 감소)로, 자유선택활동 시간에서는 사전 92회에서 사후 4회로(95.7% 감소)로 되었으며 구강 청결시간에는 사전 88회에서 사후 5회(94.3% 감소)로 감소되었다.



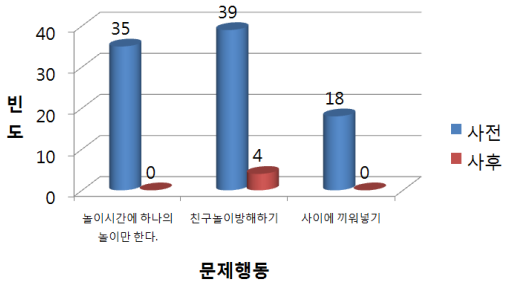
〈그림 2〉 학급 전체 유아의 상황별 전체 문제행동의 변화

상황별 구체적인 문제행동의 변화가 <그림 3>, <그림 4>, <그림 5>에 제시되어 있다. <그림 3>에서 보는 바와 같이, 이야기나누기 시간에서 다른 사람이 이야기 할 때 손드는 행동의 빈도는 사전검사 72회에서 사후검사 4회(94.4% 감소)로, 몸을 이리저리 움직이는 행동의 빈도는 106회에서 10회(90.6% 감소)로 되었으며 수업을 방해하는 소리를 내는 행동의 빈도는 70회에서 7회(90% 감소)로 감소되었다.



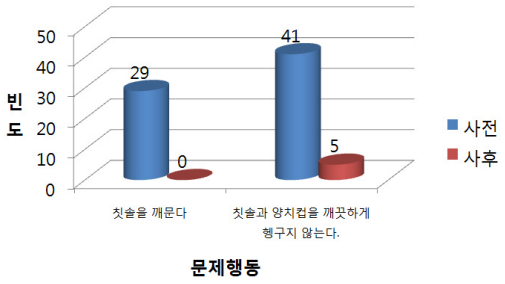
〈그림 3〉 이야기나누기 시간의 문제행동 변화

자유선택활동 시간에서의 문제행동의 변화는 <그림 4>에서 보는 바와 같이, 혼자서 하나의 놀이만 하는 행동의 빈도가 35회에서 0회(100% 감소)로, 친구 놀이 방해하는 행동의 빈도는 39회에서 4회(89.7% 감소)로, 놀이 이름표를 사이에 끼워 넣는 행동은 18회에서 0회(100% 감소)로 감소되었다.



〈그림 4〉 자유선택활동 시간의 문제행동 변화

구강청결 시간에서의 문제행동의 변화는 <그림 5>에서 보는 바와 같이, 칫솔을 깨무는 행동의 빈도는 29회에서 0회(100% 감소)로, 칫솔과 양치컵에 치약자국을 남겨놓는 행동의 빈도는 41회에서 5회(87.8% 감소)로 감소를 보였다.



〈그림 5〉 구강청결 시간의 문제행동 변화

2. 친사회적 행동의 변화

학급차원의 긍정적 행동지원이 전체 유아의 친사회적 행동에 미치는 영향을 알아보기 위해 친사회적 행동 평가 척도의 사전-사후 검사 간 차이를 검증한 t검증 결과는 <표 11>과 같다.

〈표 11〉 친사회적 행동점수의 t검증 결과

구분	N	M	SD	*t*
사전	20	131.95	17.249	-22.905***
사후	20	189.50	13.157	

****p*<.001

〈표 12〉 친사회적 평정척도 하위영역의 t검증 결과 (N=20)

구분	사전		사후		*t*
	M	SD	M	SD	
지도성	24.65	4.31	35.10	3.39	-12.758***
도움주기	26.30	4.91	39.25	3.37	-15.936***
의사소통	23.60	2.72	33.10	1.92	-16.698***
주도적 배려	17.85	3.90	27.10	2.85	-13.449***
접근시도	16.95	3.19	23.00	2.11	-9.729***
나누기	10.20	2.31	13.90	1.02	-7.066***
감정이입 및 조절	12.40	2.46	18.05	1.93	-9.566

****p*<.001

<표 11>에서 보는 것과 같이 사전검사에서의 친사회적 행동점수는 131.95였으나 사후검사에서는 189.50로 높게 나타났으며 이러한 사전-사후 검사 점수 간에 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 이는 학급차원의 긍정적 행동지원이 학급 전체 유아의 친사회적 행동 변화에 긍정적으로 영향을 미쳤다고 해석할 수 있다. 친사회적 평정척도의 하위영역에서의 결과는 <표 12>에서 보는 바와 같이, 긍정적 행동지원을 실시한 학급 전체의 사전-사후 검사에서 감정이입 및 조절 영역을 제외한 다른 하위영역들에서 유의한 점수 차이가 있는 것으로 나타났다.

Ⅳ. 논의 및 결론

이 연구에서는 일반 유치원 환경에서 학급 차원의 긍정적 행동지원이 학급 전체 유아들의 문제행동과 친사회적 행동 변화에 미치는 영향을 알아보았다. 연구 결과, 학급차원의 긍정적 행동지원이 학급 전체 유아들의 문제행동 발생빈도의 감소와 친사회적 행동 점수의 증가에 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이러한 연구결과에 미친 요인들을 선행연구와 관련지어 논의하면 다음과 같다.

첫째, 일반유아들의 자연스런 환경인 유치원에서 전형적이며 친숙한 담임교사가 긍정적 행동지원의 중재 제공자로 참여한 것이 유아들의 행동 변화에 긍정적인 영향을 미쳤다고 볼 수 있다. 이는 생태학적 타당성을 중시하는 긍정적 행동지원의 전략에서 자연스러운 환경인 유치원에서 일상적인 상호작용을 하는 미시체계인 교사에 의해 중재가 이루어져야 한다는 선행연구(김미선, 박지연, 2005; 박정숙, 윤미경, 이병인, 2013; 이수정, 2008; 조광순, 이인숙, 2005)의 결과를 지지한다.

둘째, 유아들의 문제행동을 유발할 수 있는 환경을 구조화하였기 때문에 학급차원의 긍정적인 변화를 가져왔다고 할 수 있다. 구조화는 유아들에게 어떤 공간에서는 어떤 활동을 해야 하는지를 보다 명확하게 알려주며 예측가능성을 증대시켜서 유아들의 바람직한 행동에의 참여를 촉진할 수 있다(Schopler, Mesibov, & Hearsey, 1995). 이는 학급차원의 긍정적 행동지원을 계획할 때 환경에 대한 고려가 우선되어야 한다는 선행연구(강삼성, 이효신, 2012; 김미선, 박지연, 2005; 이제화 2010)의 결과를 지지한다.

셋째, 유아들이 학급 약속 및 기대 행동 설정에 참여한 것이 문제행동 감소에 긍정적인 영향을 미쳤다고 볼 수 있다. 유아들이 직접 참여하여 정한 약속과 행동은 유아들이 수행하기에 용이하고 자신들이 설정한 것이기에 적극적으로 이에 부응하고자 하는 동기 부여가 될 수 있었다. 그렇기에 유아들은 중재가 진행되는 동안 즐겁게 참여하였다. 또한 유아들이 선호하는 활동 등의 강화제를 활용하여 유아들에게 좋은 동기부여를 제공하여 문제행동 감소와 친사회적 행동 증가를 가져왔다고 할 수 있다.

넷째, 유아들을 대상으로 학급 규칙 및 기대 행동에 대해 구체적인 예를 활용하여 직접 지도를 한 것이 유아들의 긍정적 변화에 영향을 미쳤다고 할 수 있다. 담임교사가 학급 유아들을 대상으로 유아들이 참여하여 정한 규칙 및 기대 행동의 바람직한 예와 바람직하지 않은 예를 들어가며 구체적으로 지도를 하였다. 학급 규칙 및 기대 행동에 대한 그림 자료를 교실 내 부착하여 시각적 촉구로서 유아들이 기대 행동을 수월하게 수행할 수 있도록 하였다. 이러한 학급 규칙 및 기대 행동에 대한 직접적인 교수는 대상 아동들의 바람직한 행동 수행에 긍정적인 영향을 미친다(Sugai & Horner, 2002). 이는 이러한 학급 규칙의 교수와 시각적 지원을 통해 연구대상 행동의 긍정적 변화를 보고한 선행연구(강삼성, 이효신, 2012; 김미선, 박지연, 2005; 윤은

미, 김자경, 강혜진, 2007) 결과를 지지한다.

다섯째, 기능평가를 통해 학급의 문제 상황을 파악하고 행동발생 관련 변인을 판별하여 이에 근거한 체계적인 절차를 계획하고 실행하는 것이 유아들의 행동 변화에 영향을 미쳤다고 할 수 있다. 기능평가는 긍정적 행동지원 시행을 위한 핵심적인 진단 관련 요소이다(Sugai & Horner, 2002; Sugai, Horner, Dunlap, & Hieneman, 2000). 체계적인 기능평가가 이루어질 때 긍적적 행동지원 실행에 매우 긍정적인 영향을 미칠 수 있는 것이다. 이 연구에서는 대상 학급에서의 행동발생 관련 변인을 확인하기 위해 기능평가를 시행하여 문제 행동이 많이 유발되는 상황과 해당 상황에서의 환경적 관련 및 기능을 파악하여 구체적인 중재 계획을 하였다. 기능평가에 근거한 학급차원의 긍정적 행동지원을 통해 유아들은 이야기나누기 시간에 다른 사람의 이야기를 주의 깊게 들으려고 하였으며, 다른 사람의 이야기를 방해하는 행동은 하지 않으려고 하였다. 또한 자유놀이시간에 함께 정한 약속을 수행하며 친구들과 사이좋게 놀이하게 되었으며, 구강청결 시간에는 양치질 도구를 깨끗하게 사용하게 되었다.

여섯째, 긍정적 행동지원팀을 구성하고 팀교육을 실시한 것이 학급차원 긍정적 행동지원의 효과에 영향을 미쳤다고 볼 수 있다. 긍정적 행동지원의 전략을 실행하면서 학급 담임교사 및 협력교사들은 긍정적 행동지원이 유아들의 문제행동을 급격히 감소시킬 수 있는 것을 알게 되었으며, 이로 인해 학급의 관리에 보다 충실하게 되어 유아들의 행동에 보다 바람직한 결과가 나타날 수 있었다. 학급차원의 중재를 실시한 담임교사는 새 학기가 시작되면 교실 놀이영역의 소개와 함께 놀이약속을 정하였는데, 긍정적 행동지원의 학급차원 전략을 통해 보다 체계화하고 구체화하여 실시한 결과 유아들이 보였던 문제행동이 급격히 감소됨을 알 수 있었다. 대상 유치원 환경의 맥락에 적합한 구성원들이 참여할 수 있도록 팀을 구성하고 팀 협력이 효율적으로 이루어질 수 있도록 팀교육을 시행하여 유아들의 행동 변화에 긍정적인 성과를 가져온 이 연구의 결과는 팀구성의 중요성을 강조한 선행연구(강삼성, 이효신, 2012; 김미선, 박지연, 2005; 민지영, 김은경, 2011; 정은주, 2013; 최문지, 박은혜, 김주혜, 2009)의 결과를 지지한다.

또한 긍정적 행동지원의 협력교사였던 만4세 유아들의 담임은 대상 학급 유아들의 문제행동이 급격히 감소하는 것을 지켜보며, 본인의 학급에서 몇 몇 유아들이 보이는 문제행동에 긍정적 행동지원의 전략을 실시하였다. 그 결과 만4세 유아들의 학급 담임은 매우 만족하였으며, 보다 체계적인 긍정적 행동지원의 실행에 대해 조언을 구해왔다. 이는 긍정적 행동지원을 통한 교사의 인식 변화가 유아의 행동 변화에 영향을 미칠 수 있다는 선행연구(민지영, 김은경, 2011)를 지지한다.

이와 같은 결과와 논의를 바탕으로 얻어진 결론은 일반 유치원 환경에서 학급차원의 긍정적 행동지원은 학급 전체 유아의 문제행동 감소와 친사회적 행동 점수를 향상시키는 데 효과적이라는 것이다. 이는 유치원 긍정적 행동지원의 보편적인 중재가 유아기의 행동에 긍정적인 영향을 미칠 수 있음을 시사한다.

참고문헌

강삼성, 이효신 (2012). 학급수준의 긍정적 행동지원이 통합학급 초등학생의 문제행동과 학교생활 만족도에 미치는 영향. 정서·행동장애연구, 28(3), 1-35.

강지현 (2008). 유아기 외현화 및 내재화 문제행동의 발달경로. 미간행 박사학위 논문, 연세대학교 대학원, 서울.

김미선 (2008). 문제행동에 대한 긍정적 행동지원. 장애학생의 문제행동 중재방안 및 사례(pp. 33-60). 국립특수교육원, 서울.

김미선, 박지연 (2005). 학급차원의 긍정적인 행동지원이 문제행동을 보이는 초등학교 장애학생과 그 또래의 문제행동에 미치는 영향. 특수교육학연구, 40(2), 355-376.

김미선, 송준만 (2004). 장애학생을 위한 학교차원에서의 긍정적 행동 지원 고찰. 특수교육, 3(1), 31-56.

김미선, 송준만 (2006). 학교차원의 긍정적 행동지원이 초등학교 학생들의 문제행동과 학교 분위기에 미치는 영향. 특수교육학연구, 41(3), 207-227.

김영란 (2009). 보편적 차원의 긍정적 행동지원에 관한 문헌연구. 특수교육저널: 이론과 실천, 10(4), 81-106.

김영옥 (2003). 유아의 친사회적 행동 평가 척도 개발 연구. 아동학회지, 24(5), 105-118.

김정선, 여광응 (2005). 학교(School-setting)에서의 긍정적 행동지원(PBS)이 정신지체학생의 문제행동에 미치는 효과. 특수교육연구, 12(1), 305-338.

민지영, 김은경 (2011). 긍정적 행동지원이 ADHD 아동의 수업참여행동과 공격행동에 미치는 효과. 정서·행동장애연구, 27(2), 1-33.

박정숙, 윤미경, 이병인 (2013). 학급 차원의 긍정적 행동지원이 일반유아들과 장애 위험 유아의 문제행동에 미치는 영향. 유아특수교육연구, 13(1), 97-119.

윤은미, 김자경, 강혜진 (2007). 긍정적인 행동지원이 정신지체학생과 급우의 수업시간 문제행동에 미치는 영향. 교사교육연구, 46(2), 1-22.

이미애, 한성희, 이규옥 (2007). 기능평가를 통한 장애유아의 행동지원 실험연구 분석: 1997-2006년 사이의 연구를 중심으로. 특수교육연구, 14(2), 189-208.

이수정 (2008). 유아교육환경에서의 긍정적 행동지원 연구 동향 및 지원요소 분석. 유아특수교육연구, 8(1), 161-187.

이인숙 (2007). 학급차원의 긍정적 행동지원(PBS)이 발달장애학생의 행동 및 또래의 상호작용 행동에 미치는 효과. 특수교육연구, 14(1), 193-214.

이인숙, 조광순 (2005). 가정과 유치원, 지역사회에서의 긍정적 행동지원이 자폐유아의 바람직한 행동 및 문제행동에 미치는 효과. 유아특수교육연구, 5(2), 161-190.

이제화 (2010). 학급수준의 긍정적 행동지원이 통합된 발달지체 유아의 문제행동과 활동참여행

동에 미치는 영향. 특수교육저널: 이론과 실천, 11(1), 359-383.

정계숙, 황영미 (1999). 고립유아의 사회적 상호작용 행동 특징 연구. 유아교육연구, 9(1), 29-47.

정대영 (2009). 행동기능 평가와 긍정적 행동지원. 경기: 양서원.

정은주 (2013). 초등학교 일반학급에서 긍정적 행동지원을 적용한 연구에 관한 문헌 분석. 특수교육저널: 이론과 실천, 14(3), 85-110.

조광순, 이인숙 (2005). 특수유아를 위한 긍정적 행동지원 접근방법의 최근 동향 및 향후과제. 특수교육저널: 이론과 실천, 6(3), 69-92.

최문지, 박은혜, 김주혜 (2009). 긍정적 행동지원이 장애학생의 통합학급에서의 문제행동 및 학업활동 참여 행동에 미치는 영향. 지적장애연구, 11(1), 21-41.

Bambara, L. M., & Kern, L. (2010). 장애 학생을 위한 개별화 행동지원: 긍정적 행동지원의 계획 및 실행(이소현 외 공역). 서울: 학지사. (원출판년도 2008)

Benedict, E. A., Horner, R. H., & Squires, J. K. (2007). Assessment and implementation of positive behavior support in preschools. *Topics in Early Childhood Special Education, 27*(3), 174-192.

Dunlap, G., & Fox, L. (2009). Positive behavior support and early intervention. In W. Sailor, G. Dunlap, G. Sugai, & R. Horner (Eds.), *Handbook of Positive Behavior Support* (pp. 49-71). Lawrence, KS: Springer.

Fox, L., Dunlap, G., & Powell, D. (2002). Young children with challenging behavior: issues and consideration for behavior support. *Journal of Positive Behavior Intervention, 4*(4), 208-217.

Harrow, J. K., Fox, L., Dunlap, G., & Kincaid, D. (2000). Functional-Assessment and Comprehensive Early Intervention. *Exceptionality, 8*(3), 189-204.

Koegel, L. K. (2000). Intervention to facilitate communication in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 30*(5), 383-391.

Lassen, S. R., Steele, M. M., & Sailor, W. (2006). The relationship of school-wide positive behavior support to academic achievement in an urban middle school. *Psychology in the Schools, 43*(6), 701-712.

Powell, D., Dunlap, G., & Fox, L. (2006). Prevention and intervention for the challenging behaviors of toddlers and preschoolers. *Infants & Young Children, 19*(1), 25-35.

Scheuermann, B. K., & Hall, J. A. (2009). 긍정적 행동지원(김진호, 방명애, 김은경, 박지연 공역). 서울: 시그마프레스. (원출판년도 2008)

Turnbull, A., Edmonson, H., Griggs, P., Wickham, D., Sailor, W., Freeman, R., Guess, D., Lassen, S., McCart, A., Park, J., Riffel, L., Turnbull, R., & Warren, J. (2002). A blueprint for schoolwide positive behavior support: Implementation of three components. *Exceptional Children, 68*(3), 377-402.

Schopler, E., Mesibov, G. B., & Hearsey, K. (1995). Structured teaching in the TEACCH system. In E. Schopler, & G. B. Mesibov (Eds.), *Learning and Cognition in Autism* (pp. 243-268). New York: Plenum.

Sugai, G., & Horner, R. H. (2002). Introduction to the special series on positive behavior support in

schools. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 10*(3), 130-135.

Sugai, G., Horner, R. H., Dunlap, G., & Hieneman, M. (2000). Applying positive behavior support and functional behavioral assessment in schools. *Journal of Positive Behavior Interventions, 2*(3), 131-143.

Abstract

The Effect of Classwide Positive Behavior Support on Prosocial and Problem Behaviors of Children in the Kindergarten

Park, Eun Su · Kim, Eun Kyung*

The purpose of this study was to investigate the effects of classwide positive behavior support on prosocial and problem behaviors of children in the kindergarten. The subjects was a class consisted of 20 kindergarten students. To demonstrate the effect of this study, one-group posttest-only design was conducted. The intervention strategy contains multiple elements in which in the class it is implemented selection of class promise, instruction of class promise, notification, encouragement to the expected behavior, and structuralization of environment. Results indicated that implementation of classwide positive behavior support increased prosocial behaviors of subjects and decreased problem behaviors. The results are encouraging because they suggest that positive behavior support at the classroom level of kindergarten can create meaningful classroom atmosphere and children behavior change. Implications for developing and implementing classwide positive behavior support were discussed.

Keywords: classwide positive behavior support, prosocial behaviors, problem behaviors

게재 신청일 : 2014. 05. 28
수정 제출일 : 2014. 06. 07
게재 확정일 : 2014. 06. 07

* 김은경(교신저자) : 단국대학교 특수교육과 교수(eun67@dankook.ac.kr)